PROJETOS DE VIDA DE ESTUDANTES APROVADOS E REPROVADOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

PROYECTOS DE VIDA DE ESTUDIANTES APROBADOS Y REPROBADOS EN UNA ESCUELA PÚBLICA

LIFE PROJECTS OF APPROVED AND FAILED STUDENTS IN A PUBLIC SCHOOL

Marcos da Silva Pacheco
Doutor em Psicologia
Professor Associado IV
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Departamento de Morfologia
Vitória – Espírito Santo – Brasil
http://orcid.org/0000-0003-4054-6203
marcosbiologia@yahoo.com.br
Edinete Maria Rosa
Doutora em Psicologia
Professora Titular
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Departamento de Psicologia
Vitória – Espírito Santo – Brasil
https://orcid.org/0000-0003-4279-8308
edineter@gmail.com
Paula Mello Pacheco
Doutoranda em Ciências da Reabilitação
Fonoaudiológa
Universidade de São Paulo- USP, Departamento de Ciências da Reabilitação
São Paulo – São Paulo- Brasil
https://orcid.org/0000-0002-2919-5054
paulampacheco@yahoo.com.br

ARTIGO CIENTÍFICO
Submetido em: 10/07/2024
Aprovado em: 14/10/2024

(cc) BY-NC-SA

RESUMO

A vivência escolar oportuniza aos estudantes uma série de experiências relativas à socialização, disciplina e conhecimento acadêmico, especialmente na adolescência quando os projetos de vida começam a ganhar mais consistência. Nesse estudo foi analisado de que forma a reprovação escolar impactou o estabelecimento de projetos de vida de adolescentes considerando a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como forma de análise dos dados. Os maiores impactos relatados foram o atraso e a maior dificuldade para a realização dos projetos de vida. Mesmo vivenciando o atraso causado pela reprovação, os alunos ainda relataram planos de ingressar no Ensino Superior, seguir carreira militar ou se inserir imediatamente no mercado de trabalho, mostrando a constância de características biopsicossociais mesmo frente a um evento disruptivo como a reprovação escolar. Os alunos aprovados também mostraram interesse em ingressar na universidade, entretanto, suas escolhas eram menos ambiciosas uma vez que buscavam cursos menos concorridos.

Palavras-Chave: Projetos de vida. Reprovação escolar. Teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

RESUMEN

La experiencia escolar fornece a los estudiantes una serie de experiencias relacionadas con la socialización, la disciplina y el conocimiento académico, especialmente en la adolescencia cuando los proyectos de vida comienzan a tomar mayor consistencia. En este estudio analizamos cómo el fracaso escolar impactó en el establecimiento de proyectos de vida de los adolescentes, considerando la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano como una forma de análisis de datos. Los mayores impactos reportados fueron el retraso y dificultad en la realización de proyectos de vida. Los estudiantes aún informaron planes de ingresar a la educación superior, seguir una carrera militar o ingresar al mercado laboral de inmediato, mostrando la constancia de las características biopsicosociales incluso frente a un evento disruptivo como el fracaso escolar. Los estudiantes exitosos también mostraron interés en ingresar a la universidad, sin embargo, sus opciones fueron menos ambiciosas ya que buscaron carreras menos competitivas.

Palavras Clave: Proyectos de vida. Fracaso escolar. Teoría bioecológica del desarrollo humano.

ABSTRACT

School experiences provide to the students a series of interactions related to socialization, discipline and academic knowledge, especially in adolescence when life projects begin to gain more consistency. In this study, we analyzed how school failure impacted the establishment of adolescents' life projects, considering the Bioecological Theory of Human Development as a form of data analysis. The biggest impacts reported were the delay and greater difficulty in carrying out life projects. Even experiencing the delay caused by failure, students still reported plans to enter higher education, pursue a military career or enter the job market immediately, showing the constancy of biopsychosocial characteristics even in the face of a disruptive event such as school failure. Successful students also showed interest in entering university, however, their choices were less ambitious as they sought less competitive courses.

Keywords: Life projects. School failure. Bioecological theory of human development.

1 INTRODUÇÃO

A escola traz para os alunos diversas oportunidades relacionadas ao convívio social, especialmente por ser um espaço de interação, conflitos, exclusões, estabelecimento de amizade, adequação às regras, aquisição de conhecimento acadêmico dentre muitos outros processos que constituem a formação geral de uma sociedade escolarizada (Lage; Prado, 2018). O Ensino Médio é um período da vida escolar que ocorre exatamente na adolescência, e todas as experiências vividas nessa fase, sejam elas de ganho de responsabilidade, ou de liberdade, aprofundamento de relacionamentos amorosos, maior contato com os amigos e menor controle dos pais, vão influenciar e ser influenciadas pela vida escolar (Klein; Arantes, 2016).

O período da adolescência por ser tratado sócio historicamente como uma preparação para a vida adulta, impondo aos jovens a pressão de planejar o futuro, de cuidar para que suas escolhas não produzam impactos negativos e que seus comportamentos não os coloquem em desvantagens nas acirradas concorrências que irão experimentar ou já estão experimentando. Dessa forma, há uma preocupação por parte dos alunos em se sobressair em algo, em tirar boas notas, em ter uma boa base para entrar na universidade ou ter uma qualificação mínima para enfrentar o mercado de trabalho (Maia; Mancebo, 2010).

Os projetos de vida costumam ter início já na infância, ganham mais robustez na adolescência, e permanecem nas fases subsequentes com configurações diferentes. Entretanto, é na adolescência que ocorre uma grande imposição social para que o indivíduo se expresse e realize ações para a execução desses planos. A escolha da carreira, os processos seletivos, as qualificações básicas para se enfrentar as competições são pronunciadas nessa fase da vida. Os projetos de vida irão funcionar como uma força que direciona um sentido de ação para o futuro, e são estabelecidos de acordo com o contexto cultural de cada indivíduo, dentro de suas possibilidades e recursos. Eles envolvem a participação de outras pessoas para serem executados, mostrando a lógica contextualista e interacionista envolvida em sua elaboração e execução (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015). Ainda, projetos de vida podem ser compreendidos como "uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e que gera consequências para o mundo além do eu" (DAMON, 2009, p. 53). Dessa forma os projetos de vida se diferenciam grandemente de meros desejos ou sonhos que não produzem nenhum tipo de ação ou planejamento para o futuro na intenção de realizá-los, ficando somente no campo da fantasia sem qualquer estratégia para sua efetivação.

A vivência escolar tem grande impacto sobre os projetos de vida dos adolescentes, que a associam a um caminho que levará à oportunidades futuras sejam elas de trabalho ou de estudo

mais especializado, uma vez que os estudantes consideram a escola como um meio de preparação para o mercado de trabalho e desenvolvimento de uma consciência ética e cidadã (Klein; Arantes, 2016). Mesmo tendo a escola nessa perspectiva, há uma crítica por parte dos alunos de que os conteúdos não se coadunam com a vida cotidiana ou com as necessidades do mercado do trabalho, e que os conhecimentos das disciplinas escolares ficam circunscritos à própria vida escolar ou à preparação para provas vestibulares (Klein; Arantes, 2016).

Em estudo realizado com jovens estudantes no estado da Bahia, foi mostrado que o Ensino Médio possibilitou uma maior compreensão da vida e do futuro, e que a relação com amigos e professores contribuiu para a elaboração de uma identidade e um destino profissional. Por outro lado, ressaltaram que as atividades escolares estavam distantes de seus projetos de vida, sendo ineficazes como fonte de orientação e direcionamento profissional (Pontes; Bassalo, 2021). O distanciamento entre o currículo e os projetos de vida foi uma questão presente em outros estudos que apontaram para uma necessidade de reformulação que visava uma maior integração do conhecimento teórico trabalhado na sala de aula com as experiências de vida, educativas e profissionais dos estudantes (Armijo; Lima, 2021).

Estudo realizado por Nunes e colaboradores (2014) mostrou que quase 50% dos 610 jovens entrevistados na cidade de Belém no estado do Pará já haviam sido reprovados, e mesmo passando por essa experiência, apresentavam um conceito positivo sobre o contexto escolar, que muitas vezes representava um dos poucos meios de se obter melhores oportunidades futuras de estudo e trabalho. Também nesse estudo foi mostrado que a reprovação teve impacto negativo sobre as expectativas para o futuro acadêmico dos jovens (Nunes *et al*., 2014), produzindo impacto negativo nos planos para o futuro e consequentemente reduzindo as chances de sucesso profissional e acadêmico uma vez que os alunos perdiam autoconfiança em relação à vida acadêmica.

Os projetos de futuro de adolescentes pobres foram investigados por Melsert e Bock (2015) em uma pesquisa realizada com 23 estudantes pobres, matriculados na terceira série do Ensino Médio em uma escola pública do estado de São Paulo. Para eles o sucesso só viria do esforço pessoal já que não poderiam contar com mais ninguém. Os jovens mencionaram o desejo de irem para faculdades de prestígios e cursos concorridos, mas pareciam conhecer pouco sobre as formas de acesso e políticas de cotas sociais (Melsert; Bock, 2015). Os projetos de futuro de estudantes em sua maioria abordavam planos acadêmicos e profissionais, entretanto, fazia parte dos planos de vida dos adolescentes a constituição de família, ter filhos, buscar a felicidade além da obtenção de uma carreira bem sucedida (Riter *et al.*, 2019).

A compreensão do Microssistema escola na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) possibilita verificar a vivência dos alunos que interagem com um grande número de pessoas, objetos e símbolos que poderão contribuir para seu desenvolvimento. A TBDH considera o desenvolvimento como sendo um fenômeno de mudanças e continuidades nas características biopsicossociais dos seres humanos ao longo de toda a sua vida, bem como de gerações anteriores e posteriores aos indivíduos (Bronfenbrenner; Morris, 2006). Essa teoria se ancora num modelo chamada PPCT, cujo nome é composto pelas iniciais de seus quatro pilares: Processos Proximais, Pessoa, Contexto e Tempo.

Os Processos Proximais, principal força para o desenvolvimento, correspondem às interações que os indivíduos em desenvolvimento estabelecem com pessoas, objetos e símbolos, em níveis graduais e progressivos de complexidade, por tempo prolongado e de frequência regular (Bronfenbrenner; Evans, 2000; Bronfenbrenner; Morris, 2006). Os Processos Proximais podem produzir efeitos de aumento de competência, que ocorre em ambiente favorável, e se caracterizam como aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, sendo, portanto, um efeito positivo deles. Em ambientes desfavoráveis os Processos Proximais podem produzir efeito de redução da disfunção, levando dessa forma um efeito benéfico mesmo quando o contexto pode ser compreendido como negativo, como no caso de estudantes vivenciando a reprovação escolar ou tendo outros problemas escolares. Nesse caso, mesmo sendo considerada uma situação adversa, os Processos Proximais estabelecidos irão contribuir para um desfecho mais favorável auxiliando o indivíduo em desenvolvimento a desenvolver habilidades e estratégias que auxiliarão no enfrentamento da situação em questão (Bronfenbrenner; Evans, 2000; Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Outro elemento do modelo PPCT são as características de Pessoa que irão favorecer ou dificultar o estabelecimento de Processos Proximais. Essas características podem ser divididas em Demanda, Recurso e Força. As características de Demanda tratam das disposições que podem convidar ou desencorajar reações em outras pessoas como idade, gênero, raça e aparência física. As características de Recurso tratam de habilidades, experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida como viagens, passeios, cursos e aulas. O último elemento das características pessoais é a Força, que representam a capacidade do indivíduo em estabelecer ou evitar os Processos Proximais. Características como a curiosidade, o interesse, a motivação e a responsividade favorecem seu estabelecimento, enquanto que a impulsividade, a apatia e a desatenção podem inibi-los (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

O terceiro elemento do modelo PPCT é o Contexto, que se refere tanto aos ambientes em que a pessoa em desenvolvimento estabelece os Processos Proximais (Microssistema), e

também aos ambientes que influenciam seu desenvolvimento, incluindo nele a sociedade na qual o indivíduo faz parte (Macrossistema). O Macrossistema integra todos os ambientes, trazendo contexto político, social e histórico, onde as pessoas se desenvolvem.

O último componente do modelo PPCT é o Tempo, que pode ser compreendido como Microtempo, que é o momento em que os Processos Proximais estão se dando, nas pequenas ações e seus intervalos. O Mesotempo trata de uma janela temporal mais ampla, que permite a verificação da ocorrência do desenvolvimento, que pode levar dias ou semanas até que um ganho desenvolvimental como a aquisição de uma habilidade ou um comportamento se estabeleça (Bronfenbrenner; Morris, 2006). O Macrotempo trata de longos períodos, inclusive gerações, fornecendo uma compreensão sócio histórica dos eventos, uma vez que o desenvolvimento não se dá da mesma forma em diferentes épocas (Bronfenbrenner, 1998; 2000).

Nesse trabalho foram apresentados os planos para o futuro de alunos reprovados e não reprovados na perspectiva da TBDH considerado as características de Pessoa como Recurso e Força como fatores que podem contribuir ou dificultar a elaboração de planos para o futuro, bem como características contextuais como a vivência ou não da reprovação escolar. A vivência ou não da reprovação dentro do Microssistema escola e os possíveis Processos Proximais estabelecidos entre os alunos e professores ao longo do Mesotempo de um ano letivo foram investigados para a compreensão da elaboração dos planos para o futuro na perspectiva da TBDH.

2 MÉTODO

Essa pesquisa teve delineamento longitudinal, quantitativo e qualitativo e considerou os elementos da TBDH na elaboração, execução e análise dos dados. A coleta de dados foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio localizada num bairro de classe média da cidade de Vila Velha. Trata-se de um Microssistema caracterizado por bons índices de aprovação em vestibulares e altas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em comparação às demais escolas públicas estaduais localizadas na região metropolitana do estado do Espirito Santo. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através da Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registro de pesquisas com seres humanos (CAAE 93460718.0.0000.5542 / Número do Parecer: 2.899.480).

Foram realizadas coletas em três momentos, a primeira ao final do ano letivo, em 2018, antes de os alunos saberem se iriam ou não ficar reprovados. A segunda coleta foi realizada entre os meses de março e abril do ano seguinte, quando os alunos estavam iniciando o ano letivo vivenciando a reprovação ou iniciando a segunda série do Ensino Médio pela primeira vez, e ao final do ano, entre os meses de outubro e novembro, quando os alunos estavam finalizando a vivência da reprovação e terminando o ano letivo.

No primeiro momento participaram 306 alunos da primeira e da segunda séries do Ensino Médio. Esses alunos responderam um questionário sociodemográfico para qualificação amostral e um questionário estruturado com questões abertas e curtas que abordavam temas sobre planos para o futuro dos estudantes que já haviam ficado reprovados no passado e/ou caso viessem a ficar futuramente. Os dados foram organizados e quantificados por meio de análise estatística descritiva utilizando programa *SPSS* e analisados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). No segundo momento da pesquisa, foram entrevistados 10 alunos que participaram do primeiro momento e que ficaram reprovados e permaneceram na escola. Foram também entrevistados 10 alunos aprovados da primeira para a segunda série. Todos esses alunos responderam uma entrevista estruturada com questões abertas trazendo perguntas sobre a reprovação e os planos para o futuro. As entrevistas foram gravadas, transcritas, e as respostas analisadas pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). No terceiro momento da pesquisa, já ao final do ano participaram os mesmos alunos do segundo momento respondendo as mesmas perguntas, entretanto, por conta da evasão escolar, apenas sete alunos reprovados e nove alunos aprovados permaneceram no estudo. Os dados obtidos passaram pelas mesmas análises e foram confrontados os dados coletados no segundo momento.

As entrevistas foram realizadas em uma sala reservada para atendimento individual de alunos com necessidades especiais. A fim de preservar a identidade dos participantes foram utilizados nomes iniciados com a letra A para alunos aprovados e R para alunos reprovados, indicando-se assim o sexo dos participantes.

3 RESULTADOS

Para se conhecer a concepção dos participantes a respeito da reprovação escolar bem como seus impactos, foi perguntado a 306 alunos do Ensino Médio se algo mudou em relação ao futuro deles quando ficaram reprovados. Participaram 128 (41,8%) estudantes do sexo masculino e 178 (58,2%) do sexo feminino com idades variando entre 14 e 19 anos (M: 16,25, DP: 0,93). 148 alunos (48,4%) estavam matriculados na primeira série e 158 (51,6%) na

segunda série do Ensino Médio. 112 (36,6%) já haviam passado por pelo menos uma experiência de reprovação e dentre esses, 93 alunos responderam sobre essa experiência. 27 (29%) afirmaram que a maior mudança experimentada fora o atraso, pois iriam demorar mais para terminar o Ensino Médio, entrar para a universidade, se formar e ingressar no mercado de trabalho. Muitos alunos perceberam a reprovação um ano perdido, não considerando, portanto, que a reprovação pudesse ter algum ponto positivo. 21 (22,6%) entrevistados ressignificaram a reprovação conferindo a ela um valor positivo, acreditando que passaram a ficar mais dedicados, mais focados nos estudos e nos planos para o futuro. 20 (21,5%) afirmaram que o futuro ficou pior pois perderam estágio remunerado, que dependia da condição de os estagiários não passarem por reprovações. Acreditavam que estavam com uma mancha no currículo que dificultaria a obtenção de emprego e mencionaram desânimo para seguir os estudos. 19 (20,4%) alunos não expressaram qualquer sentimento positivo ou negativo sobre os impactos da reprovação em relação ao futuro. Dessa forma, observa-se que a reprovação significou para a maioria dos estudantes um evento negativo com importantes efeitos psicológicos como consequência de Processos Proximais aumentando os efeitos de disfunção nesse contexto desfavorável.

Foi perguntado aos alunos se caso ficassem reprovados ao final do ano, o que mudaria em relação ao futuro. Dos 224 alunos que responderam a essa pergunta, 86 (38,4%) mencionaram o atraso como a maior mudança que enfrentariam no futuro, tendo que permanecer mais tempo na escola e demorar mais para ingressar em uma universidade ou no mercado de trabalho. 69 (30,7%) alunos mencionaram que seria uma experiência negativa com impacto nos planos futuros e 48 (21,4%) afirmaram que seria uma experiência que não mudaria muito suas vidas, ou que se caso passasse por ela iriam se esforçar mais e aprenderiam com seus erros.

Em relação às expectativas para o futuro, os 306 alunos responderam questionários com perguntas abertas que foram categorizadas em: expectativas positivas, carreira por meio de nível superior, carreiras que não demandam formação universitária, ter dinheiro e sucesso, formação de família, não sabem ainda, e expectativas negativas. Como foi possível fornecer respostas que puderam ser fragmentadas gerando unidades de registro passíveis de serem incluídas em diferentes categorias, foi possível obter 332 unidades de registro.

108 (35,3%) alunos apresentaram expectativas de concluir um curso de nível superior, sendo que as carreiras mais mencionadas foram Psicologia, Medicina, Direito e Engenharia, e em menor quantidade carreiras ligadas ao magistério (apenas um aluno declarou o desejo de ser professor para o Ensino Médio). Algumas das respostas sobre carreira acadêmica vieram

acompanhadas de sucesso profissional (sete respostas) e constituição de família (nove respostas). 87 (28,4%) alunos apresentaram como expectativa futura a obtenção de um emprego. Alguns mencionaram ocupações de nível técnico, carreira militar, ingressarem para a polícia, ou adquirirem qualquer trabalho que viesse a suprir suas necessidades financeiras, mas que não precisassem ser necessariamente de nível superior. Semelhantemente, alguns participantes forneceram respostas sobre sucesso profissional (quatro respostas) e constituição de família (15 respostas). 51 (13,2%) alunos forneceram respostas relacionadas a ter sucesso financeiro ou profissional, sem, contudo, mencionarem qual seria a forma de obter tal sucesso. Dentre estes, 11 mencionaram que tinham o sonho de ficarem ricos. 48 (15,7%) alunos tinham expectativas positivas em relação ao futuro como terem boa qualidade de vida, cumprirem as metas profissionais e de carreira, serem feliz, ou desenvolverem alguma habilidade. 5 (0,01%) alunos responderam que não sabiam, e apenas 1 (0,003%) aluno apresentou uma expectativa negativa citando “fracasso e miséria” como resposta.

Quando perguntados sobre o que pretendiam fazer quando terminassem a escola, dos 288 estudantes, 223 (77,4%) responderam que pretendiam ingressar em um curso de nível superior. Cursos como Direito, Medicina, Engenharia e Psicologia estavam entre os mais citados pelos alunos. 35 (12,1%) deles pretendiam fazer um curso técnico profissionalizante e 46 (16%) pretendiam terminar a escola e irem para o mercado de trabalho. 15 (5,2%) alunos tinham planos de deixar o Brasil, para fazer um intercâmbio, ou para migrar definitivamente, e 8 (2,7%) alunos tinham planos de seguir uma carreira militar. Ainda, 21 (7,3%) alunos não souberam responder.

Em uma pergunta mais direcionada sobre qual emprego o aluno iria procurar após terminar os estudos, 153 (53,1%) pretendiam trabalhar somente quando terminassem a graduação e somente na área em que se formassem e alguns desses mencionaram que pretendiam realizar estágios remunerados durante a graduação dentro da área de conhecimento estudada. 73 (25,3%) alunos pretendiam arrumar um emprego assim que terminassem o Ensino Médio, que fosse de nível técnico ou em outras áreas como jogador de futebol, artista ou balconista de loja. 14 (4,8%) alunos pretendiam ingressar na carreira militar, e 50 (17,3%) alunos afirmaram não saber ainda o que fariam assim que terminarem o Ensino Médio.

Ao final do ano letivo, alguns dentre esses alunos ficaram reprovados e 10 estudantes permaneceram na escola matriculados na segunda série. Uma nova coleta realizada trouxe informações a respeito do impacto que a reprovação escolar teve sobre esses alunos reprovados. Participaram também 10 anos que haviam sido aprovados no ano anterior para a segunda série.

No segundo momento da pesquisa, logo no início da vivência da reprovação escolar, os alunos afirmaram que ainda pretendiam fazer faculdade, mesmo sabendo que teriam que passar mais tempo na escola por conta da reprovação. Os cursos que mais mostraram interesse em cursar eram Psicologia, Publicidade, Geografia e Direito, sendo o curso de Psicologia mencionado por quatro alunos, e observado na fala: "eu penso em fazer faculdade de Psicologia. Eu descobri ano passado, justamente por causa desses problemas que eu tive." (Renata). Outros planos também foram mencionados pelos alunos como fazer curso técnico, procurar emprego e eventualmente constituir uma família. Fazer intercâmbio também foi um plano apresentado pelos entrevistados. Houve relatos de a reprovação não ter alterado os planos para o futuro porque as disciplinas que foram o motivo da reprovação não eram as mesmas da área pretendida para o futuro como na seguinte fala: "Eu reprovei na área que não me dou muito bem e não quero cursar. Eu quero fazer relações internacionais e química e física não vão me ajudar em quase nada" (Regina). Foi relatado também o interesse em fazer faculdade particular porque passar para uma universidade federal seria muito difícil, e o interesse era ser policial civil como observado na seguinte fala: "Porque tem que estudar muito pra entrar na UFES, e se é mais fácil entrar na particular, então. Porque eu já reprovei três anos e ainda vou ter que estudar pra entrar na UFES vão ser mais anos, e assim já entro logo na universidade assim que sair da escola." (Ricardo).

No terceiro momento da pesquisa, os alunos reprovados mantiveram as opiniões em relação aos projetos para o futuro, mencionando o interesse em fazer graduação assim que terminassem a escola. Ainda consideraram a reprovação apenas como algo que retardou, mas não impediu os planos. A reprovação foi também ressignificada como uma fonte que amadurecimento de seus projetos como observado na fala: "Eu não sabia o que ia fazer e agora tenho uma ideia" (Rogério). Durante o Mesotempo de um letivo foi observado com esses dados que embora a reprovação tenha se mostrado uma experiência negativa, os planos para o futuro não foram perturbados por ela, mostrando a constância dessas características dos alunos durante a vivência da reprovação.

Os alunos aprovados foram também questionados sobre seus planos para o futuro. Todos tinham a intenção de ingressarem em um curso de graduação, embora boa parte dos alunos ainda não tivesse decidido qual carreira cursar, mencionando que precisavam de mais tempo para escolher. Dos que já haviam decidido, os cursos pretendidos eram Engenharia, Marketing, Design, História, Medicina, Música e Nutrição, sendo que a Engenharia, foi o curso mais pretendido. Associado aos planos de fazer graduação, foram feitas menções a ter independência financeira, privacidade e constituição de família com filhos, como exemplificado na fala: "eu

quero tá morando sozinha porque eu sempre tive vontade de não depender de ninguém. Eu quero ter minha privacidade" (Ana) e "Eu pretendo fazer uma faculdade, mas ainda não decidi entre marketing ou design. Espero que ao final da faculdade eu exerça minha profissão. Pretendo ter uma família, me casar, ter dois filhos no máximo" (Antônio).

Em termos profissionais, os alunos planejavam ter empregos na área em que cursariam a graduação. Houve menção de fazerem pós-graduação e também de montarem a própria empresa. Uma fala comum foi a respeito de terem independência financeira e depois constituírem uma família. Apenas um entrevistado não mostrou interesse em casar e ter filhos, como mostrado na fala: "Eu pretendo trabalhar e estudar, família não é minha prioridade." (André).

No terceiro momento da pesquisa, ao final do ano, todos os alunos entrevistados ainda tinham pretensões de irem para a universidade, e apenas um aluno ainda não sabia qual curso seguiria. Carreiras como Biologia, Publicidade, Direito, Administração, Informática, Artes, Medicina e Engenharia foram mencionadas pelos estudantes a menos de um ano de realizarem o ENEM. Os planos de terminarem a graduação, exercerem uma profissão e terem família com filhos ainda estavam presentes na fala dos alunos. Alguns alunos mostraram interesse em se tornar professores, compreendendo que seria uma parte da carreira que teriam interesse em exercer, uma vez que planejavam cursar Artes e Biologia, como na seguinte fala: "Em algum momento vou ter que ser professor, ou em escola particular no Ensino Médio ou numa faculdade" (André).

3 DISCUSSÃO

O estabelecimento de planos para o futuro embora tenha início desde a infância, ganha contornos mais definidos na adolescência, período que culmina com o término da escolarização no Ensino Médio. Dessa forma, os planos para o futuro sofrem grande influência das experiências escolares, e em muitas vezes dependem do preparo que a escola fornece para que os planos sejam viabilizados. A experiência de uma reprovação produziu como maior mudança para os planos para o futuro de 50,5% dos estudantes o atraso para entrar na universidade e/ou ingressar no mercado de trabalho, além de causar desânimo e atrapalhar na obtenção de um emprego futuro. A reprovação não trouxe como resultado uma nova oportunidade para aprender algo que não fora aprendido adequadamente e que pudesse ser importante no futuro como pode ser detectado no discurso de muitos professores, pais e até alunos que defendem esse processo. Esses dados estão de acordo com os dados obtidos por Nunes e colaborados que mostraram que

a reprovação trouxe impacto negativo sobre as expectativas para o futuro acadêmico dos jovens, impactando em seus planos para o futuro (Nunes *et al*., 2014).

A possível experiência de uma reprovação futura para os alunos significaria um evento negativo para 69,1% dos entrevistados ao produzir atraso para ingressar na universidade e no mercado de trabalho, impactando em seus projetos de vida. Por outro lado, 21,4% dos alunos afirmaram que uma reprovação poderia ser um aprendizado, mostrando que confiavam na escola como tendo um papel formador que traria benefícios futuros, como mostrado por Nunes e colaboradores (2014) ao discutir a confiança que os alunos depositavam na escola. Esses dados mostraram também que a reprovação mesmo trazendo consequências que impactariam diretamente a vida após a escola, não fez com que os alunos deixassem de confiar no processo de aprendizagem acreditando que se ficaram reprovados era porque precisavam ficar e que mesmo sendo prejudicial, seguir adiante sem ter os conhecimentos poderia ter um resultado ainda pior.

Dos alunos entrevistados, 35,3% almejavam carreira acadêmica principalmente nos cursos mais disputados nas universidades brasileiras, como Medicina e Direito. Em menor quantidade (28,4%), os alunos mencionaram que buscariam ter emprego que não dependesse de uma carreira de nível superior. De um modo geral, os planos para o futuro eram bastante otimistas e até ambiciosos. Dados semelhantes foram encontrados por Melsert & Bock (2015) que mostraram que jovens de escolas públicas planejam frequentar as carreiras mais disputadas do país mesmo sem saber ao certo como chegariam à universidade, e não conheciam sequer as políticas de cotas que os favoreceriam diretamente. Os alunos mostraram uma tendência de relatarem mais o que sonhavam em fazer do que propriamente apresentaram um projeto de vida, e dessa forma muitos relataram interesses por carreira que normalmente não seriam ocupadas por alunos oriundos de camadas sociais menos privilegiadas financeiramente. Tal fato se evidenciou nas falas que não expuseram qualquer estabelecimento de etapas da realização de um projeto, não havia um planejamento, nem estabelecimento de metas, apenas o desejo de concretizar um sonho sem necessariamente demonstrar meios para conquistá-lo.

Os alunos que estavam vivenciando a reprovação durante a coleta de dados afirmaram que ela iria somente atrasar seus planos. A maioria iria buscar uma carreira universitária em cursos disputados. Planos como buscar emprego, fazer cursos técnicos e constituir família também foram apresentados. Analisando as respostas foi possível perceber que a vivência da reprovação não trouxe mudanças nos planos para o futuro dos alunos a não ser o fato de significar um atraso de um ano.

No terceiro momento da coleta com os mesmos alunos, as opiniões sobre os planos não foram alteradas negativamente como a perda de confiança ou desânimo em investir numa carreira de nível superior. Embora os alunos criam que a escola era necessária para a obtenção de sucesso profissional e acadêmico, o fato de ficarem reprovados não chegava a fazê-los desanimar de seus planos de vida provavelmente por conta de perceberem as disciplinas como distantes da realidade, e que iriam precisar pouco delas no futuro como mostrado em trabalhos recentes (Armijo; Lima, 2021; Klein; Arantes, 2016; Pontes; Bassalo, 2021).

Todos os alunos aprovados tinham planos de entrar na universidade, embora alguns ainda não tivessem escolhido qual carreira iriam fazer. Entre os cursos citados, a maioria estava entre os menos disputados em vestibulares, indicando que os alunos aprovados tinham planos mais realistas em relação ao cenário de serem oriundos de uma escola pública e terem menos chances de ingressarem em cursos disputados. Esses dados se assemelham aos encontrados por Melsert e Bock (2015) que comparou alunos pobres e ricos. Embora os alunos aqui entrevistados não fossem classificados como ricos, há uma distinção dos planos entre alunos aprovados e reprovados semelhante à encontrada naquele estudo.

Outros planos mencionados pelos alunos aprovados foram relativos a terem independência financeira, terem a própria casa e eventualmente constituírem família. Embora os alunos tivessem colocado em primeiro lugar os planos profissionais e acadêmicos, em sua maioria citaram o desejo de uma vida pessoal tradicional por meio da constituição de família, como destacado no estudo de Riter e colaboradores (2019) que trouxe dados de que a maioria dos alunos planejavam constituir família. Esses dados mostraram que a ideia da constituição de uma família nos modelos tradicionais configura os projetos de vida dos adolescentes, embora atrelem esses projetos a um sucesso profissional anterior para fornecer condição financeira que consideravam suficientes para uma vida confortável em família.

No terceiro momento, as escolhas pelas carreiras sofreram algumas mudanças, mas mantiveram-se circunscritas principalmente entre os cursos menos disputados. Os planos de futuro relativos à vida profissional e familiar não sofreram grandes alterações. O interesse em buscar carreiras relativas ao magistério foi aparecendo conforme os alunos foram se aproximando do final do Ensino Médio. No primeiro momento da pesquisa, quando os alunos estavam na primeira série, não havia menção a carreiras pedagógicas. Já no final da segunda série essas carreiras se apresentaram como possibilidades, mostrando que o tempo atuou como um fator importante na composição de planos para o futuro. Nessa perspectiva, foi possível observar que o Microssistema escolar produziu ao longo do tempo novas concepções vindas de interações não só da escola, mas do Mesossistema dos alunos que ao interagirem com outras

pessoas foram compondo novas possibilidades de planos para o futuro (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reprovação escolar produziu diversos impactos na vida dos estudantes e um dos mais marcantes foi o atraso para a conclusão do Ensino Médio e consequentemente ingressar no mercado de trabalho ou prosseguir com os estudos no nível superior. Embora os prejuízos tenham sido ressaltados nas falas dos alunos, eles não chegaram a impedir que planos para o futuro fossem estabelecidos mesmo que alguns tenham sido reconfigurados ao longo da trajetória escolar.

Os alunos que estavam passando pelo processo de reprovação trataram seus projetos para o futuro como se fossem sonhos, sendo, portanto, mais audaciosos do que os recursos que aparentavam apresentar. As carreiras pretendidas em sua maioria estavam entre as mais disputadas nos processos seletivos. A reprovação não alterou seus projetos de vida a não ser pela questão temporal.

Os alunos aprovados apresentaram projetos mais modestos, escolhendo carreiras menos disputadas nos processos seletivos. Ainda, esses alunos citaram planos envolvendo uma maior independência financeira e também a constituição de família.

REFERÊNCIAS

ARMIJO, Pablo Castilho, LIMA, Marielza Correia. Escola pública e construção de projetos de vida estudantil. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**. v.20 n. 41 p. 17-32. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.21703/rexe.20212042castillo1

BRONFENBRENNER, Urie, EVANS, Gary Williams. Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. **Social Development**, v.9, p.115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, Urie. MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. *In:* DAMON, W.; LERNER, R. M. (eds.). **Handbook of child psychology**. Theoretical models of human development. 5th ed. New York: Wiley, 1998. V.1, p. 993 – 1023.

BRONFENBRENNER, Urie. (2000). Ecological systems theory. *In*: KAZDIN, A. (ed.). **Encyclopaedia of psychology**. Washington, D.C.: American Psychological Association Press, 2000. v.3, p. 129-133.

BRONFENBRENNER, Urie, MORRIS, Pamela. The bioecological model of human development. *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (eds.). **Handbook of child psychology**.

Theoretical models of human development. 6th ed. New York: Wiley, 2006. v.1, p. 793 – 828.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato, FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação em Psicologia**, v.19. n. 2. p. 281-292, 2015.Disponível em: http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218

KLEIN, Ana Maria, ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656117.

LAGE, Giselle Carino, PRADO, Ana Pires. Quero um futuro melhor: trajetórias de jovens do Ensino Médio. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, P. 203-221, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.16555

MAIA, Ana Augusta Ravesco Moreira, MANCEBO, Deise. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia: ciência e profissão**, v.30 n. 2 p. 376-389. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200012

PONTES, Hamanda Maiara Nascimento. Os sonhos vão à escola: projetos de vida e experiências formativas de jovens mulheres no ensino médio. *In*: BASSALO, L. M. B.; MORAES, C. R.; SILVA, J. R. **Projetos de vida, trajetórias e gênero.** Belém: Dalcídio Jurandir, 2021. p..73-98.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac. L. M., BOCK, Ana Merces Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**, v.41n. 3, p. 773-790, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302

NUNES, Tatiene Germano Reis, PONTES, Fernando Augusto Ramos, SILVA, Lucia Isabel da Conceição, DELL'AGLIO, Debora Dalbosco. Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n.2, p.203-210, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182732

RITER, Helena da Silveira, DELLAZZANA, Letícia Lovato, FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. **Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo Revista da SPAGESP**, v.20, n.1, p.55-68, 2019.